

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLARA SIQUEIRA

**A Faculdade de Educação da Unicamp e sua Contribuição para a Formação de
Professores em Exercício**

Campinas
2017



Clara Siqueira

A Faculdade de Educação da Unicamp e sua Contribuição para a Formação de Professores em Exercício

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação da Prof^a. Dra. Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis, como requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Campinas

2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si75f Siqueira, Clara, 1993-
A Faculdade de Educação da Unicamp e sua contribuição para a formação de professores em exercício / Clara Siqueira. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Programa Especial de Formação de Professores em Exercício. 2. Programa Especial para a Formação de Professores (PROESF). 3. Formação de Professores. 4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. I. Assis, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz, 1983-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais complementares

Titulação: Licenciado

Data de entrega do trabalho definitivo: 13-07-2017

Aprovado em Julho de 2017

Profª Drª Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis

Segunda Leitora: Profª Drª Luciane Muniz Ribeiro Barbosa

Ao meu sobrinho e afilhado, Pedro. Que ele tenha a oportunidade, coragem e sabedoria para escolher o próprio caminho e correr atrás de sua felicidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pela vida e por alguns encontros que proporcionou em minha trajetória. Aos meus pais que influenciaram e determinaram este caminho, à minha irmã, Carla, que tanto amo e sempre esteve ao meu lado, torcendo e se alegrando com as minhas conquistas e contribuindo para minha formação humana e pessoal. Pessoa com quem conto para tudo o que preciso.

Agradeço à minha madrinha, Telma, que tornou um dos anos mais difíceis que passei na graduação, leve e cheio de bons momentos, e ao seu filho, meu irmão Murillo, que mesmo longe, se fez presente resgatando o que há de melhor em mim.

Agradeço à amiga Gabriela e seus pais, que sempre me acolheram, acreditaram e estiveram ao meu lado torcendo pelo melhor e se orgulhando de cada conquista e reforçando cada vez mais o verdadeiro significado da palavra amizade.

Aos professores do Cursinho Professor Chico Poço que admiravelmente se empenham e oferecem uma educação de qualidade e acima de tudo apoio e amizade.

Agradeço aos amigos Michelle e Robson. Ela, em especial, por ter me acolhido em sua sala de aula e por todo o ensinamento que me deu. E ambos, por estarem comigo nos altos e baixos da vida.

Agradeço aos presentes que a UNICAMP me trouxe: Larissa, que me inspira com sua determinação e me acompanhou todos os dias nesta trajetória construindo verdadeiros laços de confiança e amor. Amanda, que trouxe um pouco da sua leveza para os dias mais difíceis. Lorena, companheira das minhas idas e voltas no fretado, com quem pude compartilhar diversos momentos. Maria e Josué, pessoas inspiradoras, agradeço por todo carinho e cuidado, pelo apoio e pelos momentos de confiança.

Agradeço à minha orientadora por toda sua contribuição para que este trabalho fosse realizado. Pela sua paciência, compreensão e humanidade.

E por fim, mas não menos importante, à segunda leitora que além de contribuir com seus ensinamentos ao longo da minha formação, foi de grande importância para a concretização deste trabalho.

E vamos à luta

Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada

(Gonzaguinha)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo abordar a contribuição da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) para contemplar a Lei 9394/96 no que se refere à sua participação em programas de formação de professores. A pesquisa, de caráter histórico, foi feita com análise bibliográfica e documental que possibilitou abordar um histórico da formação docente e da educação no Brasil, considerando a atual lei que rege formação de professores, o Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PEFOPEX) e o Programa Especial para Formação de Professores da Região Metropolitana de Campinas (PROESF).

Palavras Chaves: Formação de Professores; LDB; PEFOPEX; PROESF.

Lista de abreviaturas e siglas

AP's = Assistentes pedagógicos

COMVEST = Comissão de Vestibulares da Unicamp

FE = Faculdade de Educação

LDBEN = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEFOPEX = Programa Especial de Formação de Professores em Exercício

PROESF = Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas

RMC = Região Metropolitana de Campinas

UNICAMP = Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE HISTÓRICO	15
2. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	26
3. PEFOPLEX E PROESF: AS GRANDES CONTRIBUIÇÕES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP.....	33
3.1 O curso de Pedagogia da FE/Unicamp.....	33
3.2 O PEFOPLEX.....	36
3.2 O PROESF.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43

INTRODUÇÃO

A formação de professores foi um tema discutido ao longo da graduação em diversas disciplinas. Desde os primórdios, a história da educação, assim como a formação de professores no Brasil, passaram por diversas mudanças que buscaram acompanhar política e economicamente as transformações da nossa sociedade. Entraremos em detalhes sobre este percurso histórico no decorrer deste trabalho.

A formação voltada para a atuação em escolas é pensada desde que educação deixou de ser realizada em casa, pelas famílias, e passou a ser responsabilidade do Estado (RIBEIRO, 1993).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é de 1961 e previa em seu Art. 34¹ a formação de professore em nível médio. Ao longo do período militar, duas reformas foram adicionadas à essa legislação, porém nenhuma realizou alterações no que se refere à formação de professores.

Neste mesmo contexto – período militar - a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), localizada na Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Distrito de Barão Geraldo, foi fundada oficialmente, em 1966.

Atualmente é composta por 24 unidades de ensino e pesquisa (10 institutos e 14 faculdades), oferece cursos em nível superior de graduação e pós-graduação. Suas instalações também se estendem aos municípios de Piracicaba e Limeira, além de oferecer colégios técnicos como Colégio Técnico de Limeira (Cotil) e Colégio Técnico de Campinas (Cotuca). Vale ressaltar que a UNICAMP mantém a terceira posição no ranking das universidades brasileiras.

A Faculdade de Educação (FE) é criada em 1972 para atender disciplinas dos cursos de licenciatura da Unicamp que possuíam caráter pedagógico. Em 1974 houve a abertura do curso de graduação em Pedagogia e em 1975 e 1980, a implementação do mestrado e do doutorado em Educação, respectivamente.

¹ Art. 34. “[...] o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, LDB/1961, grifo nosso).

Ao longo dos anos, a FE vem se destacando na área de extensão firmando parcerias com órgãos públicos oferecendo cursos de capacitação para professores e gestores contribuindo de forma efetiva na formulação do pensamento sobre educação.

Com a Lei 9.394/96 sancionada – a nova LDBEN - tivemos uma significativa mudança no que se refere à formação de professores (SAVIANI, 2003). O Art. 62² da nova lei prevê a formação de professores em nível superior, sendo essa admitida como formação mínima.

A fim de destacar o pioneirismo da instituição na preocupação com a formação dos professores pós LDB e ainda, em celebração dos 45 anos da FE, o presente trabalho tem como objetivo principal apresentar a contribuição da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para contemplar a Lei 9394/96 no que se refere à sua participação em programas de formação de professores.

Para que possamos entender melhor tal contribuição, a pesquisa possui um caráter histórico e ao que se refere ao seu delineamento, foi utilizado como método a pesquisa bibliográfica e documental.

A primeira se desenvolve com material já elaborado; Gil (2008, p.50) afirma que “a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos”, possibilitando o pesquisador conhecer determinados fatos através de dados secundários. Os materiais utilizados foram Trabalhos de Conclusão de Curso, teses e dissertações, além de artigos publicados em periódicos e anais de eventos.

A segunda delas, a pesquisa documental, desenvolve-se através da análise de materiais de “primeira mão”, que ainda não passaram por um tratamento analítico e “segunda mão” que de alguma forma já foram interpretados (GIL, 2002, p. 46). Apesar de seguir o mesmo caminho da pesquisa bibliográfica, o material utilizado para a pesquisa documental encontra-se disponível de maneira dispersa. O autor ainda destaca a fonte documental como rica e estável (GIL, 2002). Aqui, foram utilizados documentos governamentais. O trabalho foi estruturado em três capítulos. O primeiro traz ao leitor uma síntese da história da educação brasileira com um breve histórico da formação de

² Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, LDB/1996, grifo nosso).

professores.

O segundo capítulo, tem como foco a formação de professores desde sua normatização dada pela primeira LDBEN sancionada em 1961 à atual LDB de 1996.

O terceiro capítulo apresentará ao leitor a contribuição da Faculdade de Educação da UNICAMP abordando o histórico de dois programas de formação de professores que contemplaram a nova Lei: o Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PEFOPEX) e o Programa Especial para Formação de Professores da Região Metropolitana de Campinas (PROESF).

Por último, conclui-se o trabalho reafirmando as contribuições efetivas da Faculdade de Educação que contemplam a Lei 9394/96 no que se refere à sua participação em programas de formação de professores.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE HISTÓRICO

Os primeiros registros oficiais da educação brasileira referem-se ao período colonial, que se estende da chegada da frota comandada por Pedro Álvares Cabral ao Brasil à vinda da família real portuguesa. Este período foi marcado pelas grandes propriedades e pela mão de obra escrava, resultando em uma sociedade patriarcal. Nesta época, a educação era de cunho religioso, espiritual e humanístico, transmitida pelos jesuítas, que também eram responsáveis pela disseminação da cultura (RIBEIRO, 1993).

O principal objetivo da Companhia de Jesus³ era o recrutamento de fiéis e através das catequeses, garantiam a conversão indígena, a passividade e servidão aos colonos. Desde o período colonial podemos observar que a educação era voltada aos interesses socioeconômicos da sociedade.

A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo (RIBEIRO, 1993, p.15).

A educação voltada para a elite só reforçou o sistema político e econômico da época, além de ser uma forma de a Companhia arrecadar fundos e garantir sua permanência.

As primeiras reformas educacionais foram realizadas por Marquês de Pombal na primeira metade do sec. XVIII. A grande mudança foi destituir o poder educacional da igreja católica transferindo-o para o Estado. Vale ressaltar que o ensino continuava autoritário e em moldes tradicionais, limitando o avanço individual. Os professores continuaram os mesmos e devido às reformas houve uma queda no nível do ensino (RIBEIRO, 1993).

³ Grupo católico formado por Santo Inácio de Loyola durante a Contrarreforma, juntamente com estudantes da Universidade de Paris ([Jesuítas Brasil, 2015](#)).

Com a vinda da família real para o Brasil, período conhecido como imperial, há expectativas dos governos em relação à preparação docente, mas não se pode dizer que essa sempre foi uma prioridade, ao contrário do ensino superior destinado às classes dirigentes, este sim verdadeiro foco dos poderes Gerais⁴ e Federais⁵. Ambos os poderes também eram responsáveis por todo ensino nos limites das Capitais, tornando aparente a importância dada ao ensino superior em detrimento à educação fundamental, destinada às classes populares.

A estratificação social se torna cada vez mais complexa e a burguesia, que sofre influências das ideias iluministas, passa a reivindicar seus direitos (RIBEIRO, 1993).

Neste período, grande enfoque é dado ao ensino superior em detrimento ao ensino primário, devido à necessidade de se ter pessoas capacitadas para assumir cargos administrativos. De acordo com Ribeiro (1993), Dom João VI firma um ensino superior não teológico, com interesses aristocráticos. Até esse momento Saviani (2009) afirma que não havia preocupação com a formação de professores.

Foi em 1827 que o Brasil teve sua primeira lei educacional que garantia a gratuidade do ensino primário para os cidadãos e “pressupunha a formação de docentes como incumbência dos poderes gerais” (CURY, 2008 p.3). Colocada em prática somente em 1834, consequência de um Ato Adicional, a formação docente foi efetivada pelas províncias e acontecia nas chamadas escolas normais. A primeira escola normal foi criada em 1835, na Província do Rio de Janeiro.

O Ato Institucional de 1834 descentralizou a responsabilidade educacional. Às províncias, caberia o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e ao poder central se reservou a exclusividade de promover e regulamentar o ensino superior. A preferência dos estudantes por Direito e as duas escolas existentes, uma em São Paulo e outra em Recife, fizeram com que o currículo do nível médio se submetesse ao currículo destas faculdades (RIBEIRO, 1993, p.17). Ao que se refere às escolas normais “o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p. 144).

⁴ Poderes referentes ao Império.

⁵ Poderes referentes à República.

Entretanto, a falta de recursos financeiros dificultou as províncias de cumprirem seu papel, o que favoreceu os incentivos particulares que acabaram assumindo o nível médio de ensino e, de acordo com Ribeiro (1993), o tornou cada vez mais elitista.

O fim do sec. XIX marcado pela mudança de governo, do Império para a República, não prepararia para o exercício da democracia. Algumas reformas educacionais foram postas em prática, mas não obtiveram sucesso, o modelo tradicional de educação se manteve servindo ao modelo socioeconômico da época.

Há alternância no pensamento filosófico que influenciava estas reformas. O positivismo, de orientação cientificista e pragmática, havia reunido adeptos no Brasil e estava presente nas reformas de Benjamin Constant e Rivadávia Correa, enquanto que o pensamento liberal fundamentado na igualdade de direitos e oportunidades, destruição de privilégios hereditários, respeito às capacidades individuais e educação universal, influenciaram as reformas de Epiácio Pessoa, Carlos Maximiliano e Luiz Alves (RIBEIRO, 1993, p.18).

Ribeiro (1993) ainda afirma que nesta fase a elite passa a incentivar as escolas particulares desejando que seus filhos tivessem um ensino de alto nível uma vez que, como dito anteriormente, havia tido uma queda no nível público de ensino. Com o avanço da industrialização, o modelo econômico vigente na época cai em declínio, levando com ele o poder das oligarquias e favorecendo a classe burguesa, que para se garantir passa a reivindicar cada vez mais os seus direitos.

O Tenentismo, movimento que eclode no início desta década, sintetiza a situação de inconformismo da pequena burguesia. Apontava a corrupção dos cargos públicos da administração do país - e pensar que esta situação perdura até hoje! -, exigia justiça e condenava a maneira de escolha dos dirigentes, que nunca permitia que a oposição chegasse ao governo. São os militares que, neste período, provocam as revoltas do Forte Copacabana (1922), a liderada por Isidoro Dias Lopes (1924) e a Coluna Prestes (1924-1927) (RIBEIRO, 1993, p. 19).

Durante a República Velha⁶ tivemos a ampliação do debate sobre escolaridade (ensino primário e formação docente). Uma das ações propostas era a criação da Escola Normal Superior, que não chegou a ser efetivada, mas consta na Revisão Constitucional de 1925-26.

Tanto as instituições do Distrito Federal como o Colégio Pedro II eram referências para as demais unidades de ensino estaduais e privadas.

⁶ Período compreendido ente os anos 1889 e 1930 (SCHUELER e MAGALDI, 2008).

De acordo com Cury,

Esta destinação do curso normal secundário aos Estados, enquanto momento da estrutura organizacional da educação escolar brasileira, não se alterou nem mesmo com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, nem com o Parecer n. 252/69 do Conselho Federal de Educação, nem com a Lei n. 5.692/71, nem o Parecer n. 349/72, nem com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e respectiva normatização. Isto não significa que alterações de conteúdo curricular, de método e de estrutura interna não hajam sido implementadas, como é o caso das distintas reformas educacionais nos anos Vinte e a divisão de ciclos entre escolas normais urbanas e as escolas normais rurais sob a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (CURY, 2008, p.6).

A escola normal estadual, ainda segundo Cury (2008), procurou relacionar “o que” ensinar com o “como” ensinar, mas é preciso ressaltar que a autonomia dos Estados permitia uma “variabilidade formativa” (CURY, 2008, p.6).

Ainda no contexto da República Velha, surge um movimento de cunho pedagógico que tem suas origens na Europa, a Escola Nova. Ribeiro (1993) afirma que no Brasil o movimento tinha a proposta de um ensino gratuito, obrigatório e universal destacando a importância do Estado na educação.

É na década de 20 que ocorrem diversas reformas estaduais a nível primário:

- A Escola Primária Integral procurava exercitar nos alunos os hábitos de educação e raciocínio, noções de literatura, história e língua pátria, desenvolvendo o físico e a higiene.
- O Ensino Médio integrava o Primário e o Superior, desenvolvendo o espírito científico com múltiplos tipos de cursos.
- Defendia-se a organização universitária, voltada para o ensino, pesquisa e formação profissional, e criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (RIBEIRO, 1993, p. 20).

Mudanças políticas ocorridas na década de 30 trouxeram de volta uma tendência ao pensamento conservador católico, contrapondo os ideais dos pioneiros. Em 1930, Ribeiro (1993) destaca a criação do Ministério da Educação e Saúde e em 1931 a reforma do ensino superior e a reforma do ensino secundário. Foi após a Revolução de 30, com o Decreto nº. 19.581 de 1931 do Ministério da Educação e Saúde Pública que se outorgou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que houve a possibilidade da existência de uma Faculdade de Letras, Ciências e Educação.

Esta faculdade teria como objetivos específicos “ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério”. Teria três seções: a de

educação, a de ciências (compreendendo esta os cursos de matemática, física, química e ciências naturais), e a de letras (com os cursos de letras, filosofia, história e geografia, e línguas vivas). Seriam esses os cursos de licenciatura, e os diplomados deveriam, preferentemente, lecionar as disciplinas de sua especialidade no ensino normal (licenciados em educação) e no ensino secundário (licenciados em ciências e letras) (CURY, 2008, p. 7).

Ainda com a situação política muito instável e confusa gerando descontentamento na população, os educadores que participaram das reformas na década anterior, assinam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁷, em 1932 (RIBEIRO, 1993).

Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p. 145).

Afirma-se que os cursos de formação pedagógica apresentava um caráter diferenciado dos demais; Saviani (2009, p.146) aponta que “os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”.

De acordo com Ribeiro (1993, p. 21), a década de 30 foi marcada por diversos conflitos de ideias, “de um lado os católicos, de outro os pioneiros, ambos defendendo os princípios fundamentais que deveriam orientar a educação no país”.

Em 1934 a Constituição Federal faz diversos apontamentos sobre a educação; entre eles, a educação como direito de todos:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, CF/1934).

Esta constituição atribuiu também responsabilidades à União e a obrigatoriedade do ensino primário:

Art 150 - Compete à União:

⁷ Documento cuja finalidade era oferecer diretrizes para uma política da educação, redigido por Fernando de Azevedo, tornou-se marco inaugural do projeto de renovação educacional do país (BOMENY, 2017).

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
 - b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
 - c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
 - d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
 - e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.
- Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal [...] obedecerá às seguintes normas:
- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; (BRASIL, CF/1934).

E, por fim, também determinou vinculação mínima de recursos para ser aplicada ao ensino. A saber, no mínimo dez por cento oriundos da União e dos Municípios e vinte por cento, no mínimo, vindos do Distrito Federal e dos Estados (art.156, CF/34).

Cury (2008) afirma que a Universidade do Distrito Federal, a partir da criação do Instituto de Educação, foi a primeira a elevar os estudos pedagógicos para o nível universitário, focando na formação de professores capazes de atuar em todos os graus de ensino.

É importante ressaltar a Escola de Professores Anísio Teixeira, pois essa foi a primeira a formar professores primários em nível superior. O curso era iniciado após o ensino secundário e tinha duração de dois anos (Cury, 2008).

Em 1937, uma nova forma de governo foi instaurada, período conhecido como Estado Novo. Fase de comando ditatorial que contou com o apoio da burguesia, que por estar em ascensão pretendia se beneficiar. “Esta fase foi caracterizada pelos reflexos da crise do café, pelo processo de urbanização e intensa repressão às manifestações populares” (RIBEIRO, 1993, p. 22).

Também foi outorgada uma nova constituição que, de acordo com Assis (2012), manteve a uniformidade do antigo sistema de ensino e a ausência da obrigação do Estado constatada a partir da escolha do verbo que consta no artigo 128 “É dever do Estado **contribuir**, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino” (grifo

nosso) (art. 128 CF/1937).

[...] ao pontuar que é dever do Estado contribuir, dentre outras coisas, com o ensino, significa dizer “ter parte numa despesa”, “concorrer para a realização de um fim”, “cooperar” (HOUAISS, 2001); diferentemente do dever de oferecer, que quer dizer “dar, como oferta”, “proporcionar”, “prestar-se” (HOUAISS, 2001). A escolha do verbo que acompanha a situação de obrigação estatal está em congruência com uma ação subsidiária do Estado acerca do direito à educação (ASSIS, 2012, p.42).

Ainda é possível observar que mesmo o ensino sendo colocado como público e gratuito, essa mesma Constituição coloca o quesito financeiro como uma condição para a educação ao dizer que:

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

Assis (2012) ressalta também como a Constituição de 1937 indica a família como primeira responsável pela educação de seus filhos:

Em primeiro lugar podemos apontar que, indiscutivelmente, a família é a primeira responsável pela educação da prole, em se eximindo, será tido como falta grave (art. 127 CF/1937). Em um segundo momento, o dever de educar da família é que permite a existência do direito à educação, e a efetivação deste direito depende de certas condições, dentre elas, financeiras. Então, da mesma forma que o dever de educar da família aparece com mais força na Constituição de 1937, a relação 'poder aquisitivo X possibilidade de educar', também. “Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole.” (art. 127 CF/1937). Ora, se a educação fosse de fato um direito, não criaria o direito de requerer este direito. Fica nítida a transformação do direito num dever, restrito aos que podem fazê-lo (ASSIS, 2012, p. 42 e 43).

É através da Lei 452/37 que se organiza a Universidade do Brasil na qual, dois anos mais tarde, seria regulamentada a Faculdade Nacional de Educação. Através do Decreto- Lei 1190:

[...] lê que a Faculdade Nacional de Filosofia terá como finalidades preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Esta Faculdade possuía uma seção de Pedagogia a qual constituir-se - ia de um curso de pedagogia de 3 anos que forneceria o título de Bacharel em Pedagogia. Fazia parte também uma seção especial: o curso de didática de 1 ano e que quando cursado por bacharéis daria o título de licenciado. Este é o famoso 3 + 1. (CURY, 2008, p.9)

Em função das diversas mudanças que ocorriam na sociedade nesta época, a educação se adequa às necessidades e demandas que surgiam a partir de uma sociedade calcada no modelo nacional-desenvolvimentista baseado da industrialização. Assim, segundo Ribeiro (1993), a educação se volta para a formação de mão de obra que atendesse ao mercado⁸ e há o aumento de verba destinada à educação - se compararmos ao período anterior - e planos para uma política educacional de âmbito nacional.

No início da década de 40, marcada pelo populismo, a atenção do governo para a educação era voltada aos níveis primário e secundário. E em 1942 aconteceu o que chamamos de Reforma Capanema:

[...] de cunho nazi-fascista cuja ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo, difundindo disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias. O ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos de quatro e três anos. Os primeiros quatro anos correspondiam ao curso ginasial e os três últimos ao curso colegial, que apresentava duas opções: o clássico e o científico. O ensino continuou a ter caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático, e os cursos clássico e científico não apresentavam diferenças substanciais, a ponto de serem considerados opções diferentes. Havia ainda o ensino industrial e o comercial (RIBEIRO, 1993, p. 23).

Somente em 1945 o Brasil passa novamente por um período democrático. Vargas é derrubado do poder e através de eleições Eurico Gaspar Dutra torna-se presidente. Ribeiro (1993) destaca que para a educação são renovados os princípios estabelecidos pelo Manifesto dos Pioneiros.

Em 1946, o Decreto- Lei 8.530 que viabiliza a Lei Orgânica do Ensino Normal previa a existência de dois ciclos, sendo o primeiro com duração de quatro anos dado para regentes pela escola normal regional e o segundo era para professores primários, na escola normal, com duração de três anos, onde também deveria ter um grupo escolar. A especialização que formaria administradores escolares ficou sob responsabilidade do Instituto de Educação. Junto a este deveria haver um grupo escolar e jardim de infância.

[...] o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo

⁸ Momento em que foi criado o SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Este era um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias e contava com a colaboração financeira de empresas filiadas (Ribeiro, 1993).

colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação (SAVIANI, 2009, p. 146).

A década de 50 ainda é marcada pelo conflito da escola pública e escola particular e apenas em 1961, com a aprovação da lei 4.024, “ambas as tendências são beneficiadas pelo seu conteúdo, que atende às reivindicações feitas tanto pelos católicos quanto pelos liberais” (RIBEIRO, 1993, p. 25). Novas alterações curriculares aconteceram através do Parecer 251/62, aprovado e homologado pelo ministro da educação Darcy Ribeiro. O parecer aponta que o professor de ensino primário deve ser formado em ensino superior. “Ele fixa um currículo mínimo do curso de Pedagogia, bem como sua duração. Haveria uma base comum com posterior formação diferenciada” (CURY, 2008, p. 10). O parecer 283/62 apresenta a ideia de polivalência e o 292/62 “regulamenta os cursos de licenciatura na tentativa de superar a dicotomia expressa no esquema 3 + 1” (CURY, 2008, p.10).

Foi em 1964 que através de um golpe de Estado os militares, de acordo com Ribeiro (1993), assumem o poder visando à recuperação econômica do país, aliados a grupos políticos e empresariais com interesses estrangeiros norte-americanos. O foco era acelerar o ritmo de desenvolvimento econômico (FERREIRA JR. e BITTAR, 2008). Poucos anos depois passou

[...] por um extenso período de repressão política, censura à Imprensa e aos outros meios de comunicação, reforço do Executivo, tortura a presos políticos, exílio voluntário ou não, de grandes nomes da Ciência e Educação, uma política de arrocho salarial que perdura até hoje, com consequente aumento da concentração de renda nas camadas altas e médias altas (RIBEIRO, 1993, p. 25).

No que se refere à educação, o ensino superior não consegue atender à demanda e abre precedentes para acordos internacionais. O ensino elementar médio passa a ser reivindicado pela classe operária (RIBEIRO, 1993).

Em 1966, o Decreto- Lei 53 apresentou a criação da Faculdade de Educação, destinada à formação de professores para o ensino secundário e de especialistas. E em 1968, a Lei 5.540 definiu os profissionais que atuariam nas funções de administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação.

Diversas manifestações estudantis foram realizadas e no final de 1968 o Ato Institucional nº 5 “extinguiu todas as liberdades individuais do cidadão e deu plenos

poderes ao presidente da República” (RIBEIRO, 1993, p. 26).

Durante a ditadura militar, acreditava-se que a melhor maneira de governar a economia seria através de um regime de caráter tecnocrático, por essa razão os cargos administrativos eram dados à técnicos. Ferreira Jr. e Bittar (2008) citam o “movimento pendular” que o modelo econômico era executado e “inclinava ora para o nacionalismo, ora para a internacionalização subordinada” (FERREIRA JR. e BITTAR, 2008, p. 338).

Mais uma vez, a educação seguia a lógica econômica e por essa razão, Ferreira Jr. e Bittar (2008) afirmam que o tecnicismo tornou-se a ideologia oficial do Estado. Como fundamentação teórico-metodológica adota-se a teoria do capital humano, implantada na chamada Escola Econômica de Chicago. Para essa,

a educação não só alavancava a produtividade econômica como também transfigurava o trabalhador em capitalista, com base na quantidade e qualidade de novos conhecimentos que ele agregava à sua própria força de trabalho, ou seja, num capitalista proprietário de bens simbólicos metamorfoseados em “capital humano” (FERREIRA JR. e BITTAR, 2008, p. 344).

Neste sentido, a educação deveria incrementar a produtividade econômica.

De acordo com Ribeiro (1993), a escolha por adotar um ensino americanizado que ia ao encontro das relações capitalistas de produção e das demandas que a sociedade industrial colocava, não condizente com a realidade brasileira, intensificou a dependência política e econômica que já existia.

Através da Reforma Universitária e do Parecer 252/69, é instituída no curso de pedagogia:

[...]a parte comum necessária a todo e qualquer profissional da área e outra parte diversificada em função de habilitações específicas que também poderiam ser melhor trabalhadas na especialização, com exceção do Planejamento que seria uma habilitação própria do Mestrado. Do Pedagogo exige-se experiência de magistério e os licenciados de outras áreas, mediante complementação de estudos, poderiam ter habilitação pedagógica (CURY, 2008, p.11).

Em 1971, a Lei 5.692 tinha como principal objetivo o ensino profissionalizante. Sugeria que a formação docente passasse a ser feita em níveis que se elevem de forma progressiva, considerando aproveitamento de estudos e o contato com demais profissionais e especialistas. A Lei também alterou o chamado ensino primário para ensino de primeiro grau e o chamado ensino médio para ensino de segundo grau.

Saviani (2009) expõe que com essa nova estrutura desaparecem as Escolas Normais.

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p.147).

Cury (2008) aponta que as discussões ocorridas nos anos 70 e 80 deixaram clara a dicotomia que existia entre o docente e o especialista, este era considerado detentor de todo o conhecimento aliado à prática, enquanto àquele apontava-se a ausência de conteúdos. Ainda na década de 80, os governadores eleitos democraticamente, preocupavam-se com a educação e assim, tiveram diversas iniciativas com destaque maior para os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)⁹.

Ainda sobre as iniciativas, em 1990 cria-se a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), que visava transformação do curso de pedagogia das universidades públicas. A partir daí surge o termo atualmente conhecido “base comum nacional”.

Na busca de uma compreensão teórica unida à complexa realidade dos sistemas de ensino, revelada em pesquisas, muitas universidades se empenharam na redefinição de seus currículos buscando articular em experiências inovadoras o compromisso democrático com a competência profissional. Nestas iniciativas específicas, por vezes experimentais, a formação dos docentes, portanto, deveria relacionar a atividade teórica à atividade prática, com vistas a alterar as circunstâncias limitadoras do conjunto curricular formulado nos anos 70. (CURY, 2008, p. 14).

Cury (2008) destaca que mesmo com as Universidades Públicas a formação em licenciaturas ocorria predominantemente em instituições privadas devido às políticas públicas que impediram o crescimento do ensino público.

Muitos questionamentos relacionados aos aspectos básicos da carreira ainda não foram respondidos e nem as deficiências foram sanadas, tão pouco com a Lei 9394/96 que será abordada no próximo capítulo.

⁹ Iniciativa do governo federal no nível de 2º grau, proposto pelo MEC, buscando sanar as críticas relacionadas aos cursos de formação vigentes na época (Cury, 2008).

CAPÍTULO 2

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para dar continuidade à discussão a cerca dos fatores históricos que influenciaram a atividade profissional do pedagogo, é necessário deixar claro que há a convicção da existência de uma Ciência da Educação que é a Pedagogia, constituída por saberes autônomos e específicos [...] (ASSIS, 2007, p. 14).

Considerando Assis (2007), o pedagogo é o profissional direto da Ciência da Educação e por isso a busca pela sua identidade profissional é de extrema importância, bem como o seu processo de formação.

Como destacamos no capítulo anterior, sobre a presença do Pedagogo enquanto professor/tutor no Brasil, Assis (2007, p. 15) resgata a presença do Pedagogo “desde os tempos mais remotos, importante nas grandes civilizações- romana, grega, egípcia, inca, maia, indígena, chinesa - [...]”.

Acompanhamos também no primeiro capítulo deste trabalho, que a formação de professores no Brasil, desde as denominadas Escolas Normais, era voltada para conhecimentos gerais e não específicos, “sem aprofundamento teórico e inspirado numa cultura prática do refazer, reproduzir [...]” (ASSIS, 2007, p. 21). E vimos também que todos os aspectos da educação eram voltados para os interesses políticos e econômicos do nosso país:

“Desta forma, é possível notar que a má formação de professores não é mero acidente, descuido, ou falta de preparo daqueles que governam, mas sim uma maneira de manter a desordem social em favor da ordem econômica capitalista liberal” (ASSIS, 2007, p. 25).

Sem preocupação por parte da União em organizar formalmente o curso de pedagogia, que permaneceu, depois da regularização do ensino superior mais de 100 anos sem diretrizes (Assis, 2007), é em meio ao processo de reabertura política, em 1946, que o termo diretrizes e bases para a educação nacional aparece na Constituição. Entre 1947 e 1948 iniciou o processo que resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (SAVIANI, 2003).

O relator geral, Almeida Junior, apresentou um projeto de caráter descentralizador que causou diferentes interpretações ao ser encaminhado ao Congresso e após ser avaliado por Gustavo Capanema, o projeto foi arquivado (SAVIANI, 2003).

“Desde sua entrada no Congresso o projeto original das Diretrizes e Bases da Educação esbarrou na correlação de forças representada pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional” (SAVIANI, 2003, p.14).

Desarquivado em 1951, somente quatro anos mais tarde é que Carlos Lacerda teve a iniciativa de reconstituir o projeto original. Foi em 1957 que aconteceu a primeira discussão referente às Diretrizes e Bases.

Lembramos que até o presente momento a formação de professores era através do Curso de Pedagogia, ‘esquema 3+1’, oferecido pela Faculdade Nacional de Filosofia, através do Decreto-lei 1.190/39, o qual os três primeiros anos de formação correspondiam ao título de bacharel em Pedagogia e cursando mais um ano de didática, daria ao aluno o título de licenciado.

Ao passar pelos trâmites legais, o projeto sofreu algumas alterações sendo aprovado em 1961 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Saviani (2003) afirma que prevaleceu a estratégia de conciliação.

Portanto, o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, pois, como vem sendo assinalado, a estratégia da conciliação (SAVIANI, 2003, p.20).

Ao que se refere à formação de professores, a Lei 4.024 de 1961 determina que “o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (art. 34 LDB/1961, grifo nosso).

Assim, segundo Assis (2007), podemos observar que a Lei apenas regularizou e legitimou a atuação de professores formados e não formados¹⁰, uma vez que não alterou o processo de formação que já vinha acontecendo há anos.

Em 1962, o Parecer 251 apontou uma possível extinção do Curso de Pedagogia,

¹⁰ “Acontece que, nas Disposições Transitórias, os artigos 115 e 116 faziam concessões à professores não-formados em razão do insuficiente número de habilitados para atuar na escola primária e de nível médio. Isso confirma que o órgão competente aludido, no Art. 61, concedia o registro do profissional formado e não-formado, oficializando a **descaracterização profissional do professor**. Assim, o próprio Estado promovia a desvalorização dos profissionais e propugnava a permanência de leigos na escola. Ademais, o legislador ultrapassou os limites de concessão e desvalorizou o preparo do professor em cursos formais, regulares e especializados, ao instituir a habilitação para o exercício do magistério por meio de exames de suficiência. (BRZEZINSKI, 1996:53 apud ASSIS, 2007, p. 46).

de acordo com Assis (2007):

“o curso de Pedagogia, portanto, era visto como algo provisório, até que se pudesse transferir a formação para o Ensino Superior e não mais se desse no Ensino Médio. Mantinha-se o esquema “3+1” porém indicando o fim de sua existência” (ASSIS, 2007 p. 49).

O referido parecer regulamentou também as licenciaturas que passaram a ter disciplinas voltadas para a atuação docente.

Com o golpe militar de 1964, a situação política e econômica fez com que fosse necessário realizar mudanças e adequações no âmbito educacional. Entretanto, o governo optou por não alterar a lei completamente, mas sim realizar ajustes.

O ajuste em questão foi feito através da Lei 5.540/68 que reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamada de lei da reforma universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei 5.692/71 que alterou sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus (SAVIANI, 2003, p. 21).

Ao atentarmos para a formação de professores, a Lei 5.692/71, art. 30 “exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau” (art.30, LDB/71).

Saviani (2003) afirma que a situação da educação a partir da instituição das duas reformas colocadas pelo governo militar, foi alvo de crítica de muitos educadores que ao longo dos anos 70 e 80 foram se organizando em diferentes grupos. “Essa mobilização repercutiu também no âmbito da política educacional dando origem a várias iniciativas, de modo especial por parte dos Estados e Municípios” (SAVIANI, 2003, p. 34). Assim, foi sendo cada vez mais necessária e exigida uma mudança da legislação que vigorava.

A essa altura, o ‘esquema 3+1’ já havia sido extinto pelo parecer 252/69, assim como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, passando a responsabilidade do curso de pedagogia para a Faculdade de Educação. Segundo Assis (2007), o curso de pedagogia se voltou para questões mais distantes da docência, uma vez que o diploma era de bacharel.

A Reforma 5.692/71 também salientou a dicotomia existente entre professores e especialistas, “é nesta lógica de divisão do trabalho do pedagogo que surgem as habilitações” (ALMEIDA, 2008, p. 14) e também passou a permitir que pessoas de outras áreas realizassem cursos de curta duração para docência. Diante dessa

fragmentação na formação docente que dificultava estabelecer a identidade do profissional da educação, é que se dá a insatisfação de muitos educadores.

“A identidade do curso de Pedagogia necessitava ser construída e para isso havia também a necessidade de divulgação e ampliação das discussões acerca dessa identidade” (ALMEIDA, 2008, p. 17). Sendo assim, o fim da década de 80 e início da década de 90 foram marcados por diversos encontros organizados por educadores.

A oportunidade para a mudança se deu com a reabertura política e a elaboração da Constituição Federal (SAVIANI, 2003). Foi em 1987 que iniciaram os movimentos para elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em dezembro de 1988 foi apresentado à Câmara dos Deputados o texto do primeiro projeto de LDB. No que diz respeito à formação de professores, o Parágrafo Único do art. 52 permitia que a formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau se desse em cursos de 2º grau. A este projeto diversas propostas foram acrescentadas, “oriundas das mais diversas fontes e dos mais distintos locais [...] levado à consideração do relator” (SAVIANI, 2003, p. 57).

Através de um processo democrático, o relator Jorge Hage, em 1990, apresentou a nova estrutura do que deveria ser a Nova LDB. De acordo com Saviani (2003) a nova proposta tinha um tom progressista. Ele destaca também aspectos positivos do projeto e aspectos a serem revistos.

Apesar de aprovado pela Comissão de Educação, o projeto ainda tinha um longo caminho a percorrer. “Enquanto o projeto da LDB tramitava na câmara, sugeriram iniciativas paralelas no Senado” (SAVIANI, 2003, p. 127). Ainda em 1990, foi possível sustar a tramitação do projeto. Este, em seu art. 95, propunha que a formação docente para atuar na educação básica deveria acontecer em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, oferecidas em nível médio, na modalidade normal, sendo essa admitida como formação mínima.

Devido à correlação de forças e os diferentes objetivos partidários, em 1992 foi dada entrada em um novo projeto de LDB, que se diferenciava do anterior, escrito por Darcy Ribeiro e assinado por outros dois senadores.

[...]diferentemente do projeto da Câmara que se formulou sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões

entre as autoridades governamentais e a comunidade educacional organizada, [...] o projeto do Senador tem por base uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes (SAVIANI, 2003, p. 129).

Assim como o anterior, o projeto de Darcy Ribeiro também enfrentou dificuldades para ser aprovado. Saviani (2003) recorda que o projeto havia sido elaborado em articulação com o governo Collor, entretanto, com o impeachment e a nova presidência de Itamar Franco, o projeto que tinha grande aceitação, deixou de ser apreciado. O projeto, em seu art. 68, sugeria a formação docente para atuação no ensino fundamental e médio, realizada preferencialmente em Institutos Superiores de Educação.

Faz-se necessário atentarmos para a diferença entre as duas propostas. A primeira trazia de fato uma mudança no quesito da formação, exigindo como formação mínima para o magistério o curso superior, enquanto que a segunda, anteriormente citada, mantinha uma brecha ao utilizar o termo em destaque.

O projeto de Jorge Hage foi aprovado pela Câmara Federal somente em 1993 e ao chegar ao Senado, ficou sob responsabilidade do relator Cid Sabóia de Carvalho, que também havia relatado o projeto de Darcy Ribeiro. A melhor forma de chegar a um consenso foi apresentar um novo projeto substitutivo que buscava incorporar aspectos de ambos os projetos.

O relator adotou um procedimento semelhante àquele da fase de construção do substitutivo Jorge Hage, promovendo audiências públicas, consultando os que tinham contribuições a dar e ouvindo os representantes do governo, dos partidos, e das entidades educacionais, além da interlocução com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (SAVIANI, 2003, p.155).

O parecer do relator foi aprovado na Câmara de Educação do Senado no fim de 1994. Entretanto, com a presidência de Fernando Henrique Cardoso e os novos representantes do governo, o projeto foi acusado de inconstitucionalidades. Saviani (2003) afirma que essas acusações estavam associadas a interesses particulares, no qual “suspeitava que os interesses privados seriam afetados” (SAVIANI, 2003, p. 160).

Ciente do que estava acontecendo, Darcy Ribeiro apresentou Substitutivo próprio e foi incorporando emendas que contemplassem as vontades e amenizassem as resistências, estratégia chamada por Saviani (2003) de manobra regimental.

Vê-se que essa estrutura se baseia fortemente naquela do primeiro projeto de D. Ribeiro com leves alterações baseadas no projeto aprovado na Câmara. Quanto ao conteúdo, se distancia bastante do primeiro projeto, aproximando-se da proposta da Câmara sob o aspecto da organização das bases, isto é, dos níveis e modalidades de ensino. Já ao que diz respeito ao controle político e à administração do sistema educacional, retoma a orientação do primeiro projeto aperfeiçoando-a com as linhas da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso (SAVIANI, 2003, p. 161).

Depois de ser aprovado no Senado, o projeto retornou à Câmara dos Deputados e em dezembro de 1996 foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao que se refere à formação de professores a nova lei determina:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, LDB/1996, grifo nosso).¹¹

Aqui, observamos que prevaleceu como texto original da Nova LDBEN, neste artigo, a proposta de relator Jorge Hage, citada anteriormente. Assis (2007) nos atenta:

[...] temos que no 62º artigo, apesar de não eliminar as possibilidades de formação em três níveis [...] numa pluralidade institucional [...], acaba cedendo à ideia de que a docência enquanto trabalho direcionado para a educação básica, especificamente a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, é uma licenciatura [...] (p. 74).

A lei também estipula no art. 87 um prazo de dez anos para a adequação à lei. De acordo com Carvalho (1998), uma meta ambiciosa.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

[...]

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão **admitidos** professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, LDB/1996, grifo nosso).

¹¹ Redação alterada para Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, LDB/1996).

É possível observarmos uma dupla interpretação ao que refere ao termo admitidos, utilizado no quarto parágrafo do artigo citado. Uma possível interpretação é o sentido de aceitar, fazendo referência aos profissionais em exercício e aos que seriam contratados. O outro sentido é o de contratar, tornando obrigatória a formação no Ensino Superior apenas para os ingressantes no mercado de trabalho.

Voltando o olhar para os profissionais que já eram envolvidos com educação, o art. 63 da LDBN/1996 delibera nos incisos I e II a “formação combinada” (ASSIS, 2007, p.74):

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A autora ainda afirma ser um resgate “a ideia da Lei 4.024/61 [...] proporcionar formas de obter habilitação para docência para aqueles que não haviam cursado, originalmente, o curso de Pedagogia [...]” (ASSIS, 2007, p. 74).

Durante a chamada Década da Educação, diversos cursos de formação de professores foram oferecidos com a finalidade de contemplar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAPÍTULO 3

PEFOPEX E PROESF: AS CONTRIBUIÇÕES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP

Até aqui pudemos compreender historicamente a formação de professores no Brasil, como apresentada no primeiro capítulo deste trabalho. Entre as diversas leis e reformas voltadas para a educação, a LDBEN esteve no cerne do capítulo anterior com o objetivo de proporcionar maior entendimento a cerca da legislação que propõe as diretrizes da educação nacional: da sua proposta inicial aos dias atuais. Conhecer seu histórico e entendê-la será de grande importância para este capítulo que objetiva responder a pergunta que guia esta produção: “Qual a contribuição da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para contemplar a Lei 9.394/96 no que se refere à sua participação em programas de formação de professores?”.

Para melhor contextualizar, julgamos necessário abordar a formação do curso de pedagogia desta universidade.

3.1 O curso de Pedagogia da FE/ Unicamp

Depois de regulamentado pelo Parecer 252/69, para o Curso de Pedagogia foram “[...] estabelecidos o currículo mínimo e o tempo de duração [...]” (COUTINHO, 2012, p. 297).

Foi através do ofício nº 147/73¹² que o responsável pelo Departamento de Educação Marconi Freire Montezuma enviou ao Magnífico Reitor Prof. Zeferino Vaz, um pedido de autorização para a instalação e o funcionamento do Curso de Pedagogia.

Em 1974 o curso começou a funcionar organizado em três habilitações: Administração escolar, Orientação educacional e Supervisão escolar, ou seja, tinha como objetivo formar os chamados especialistas da educação.

[...] o catálogo de 1976 afirmava que o licenciado em Pedagogia poderia atuar no magistério de primeiro e segundo graus e, ainda, como docente Universitário. Esta habilitação de magistério (da Escola

¹² Levantamento de dados históricos sobre a Faculdade de Educação, a partir de documentos do Arquivo Central/SIARQ.

Normal que habilitava o graduado a lecionar as disciplinas e atividades práticas da Escola Normal) só esteve presente como tal a partir do catálogo de 1977, o qual afirmava, ainda, que o licenciado poderia atuar no ensino de primeiro e segundo graus (ALMEIDA, 2007, p.36).

Foi em 1977 que o curso foi reconhecido¹³, contando com o acréscimo de mais uma habilitação, a do Magistério das Disciplinas Especializadas do Ensino de 2º Grau. O currículo ficou organizado em dois blocos, o primeiro sendo núcleo comum a todas as habilitações e o segundo específico para cada habilitação escolhida, “sendo permitido o ingresso em uma e no máximo duas habilitações” (COUTINHO, 2012, p. 298).

Sabe-se que o curso passou por diversas reformulações. A primeira delas aconteceu em 1979, de acordo com Coutinho (2012), num contexto em que se propunha reestruturar os cursos de formação para o magistério em todo o país. Almeida (2007) aponta que as principais discussões estavam relacionadas ao trabalho pedagógico, “mais propriamente acerca da relação entre teoria e prática” (p. 37).

O currículo permaneceu organizado em habilitações tendo incluído o estágio no final do curso, de acordo com a habilitação escolhida. Coutinho (2012) nos atenta para a discussão que defendia o contato do estudante com a prática desde o início da sua formação, buscando articular teoria e prática.

A segunda reformulação do curso aconteceu em 1984 e discutia-se alterar a habilitação do magistério. As principais alterações foram:

- introdução das cinco didáticas específicas como obrigatórias para os alunos da Habilitação Magistério;
- introdução de Metodologia, Ciência e Sociedade e da Didática Integrada;
- ampliação da carga horária de Metodologia de Ensino de 1º grau de 4 horas para 8 horas (4 teóricas e 4 práticas); e
- ampliação do número de horas do estágio de 6 horas semanais para 12 horas semanais (180 horas/semestrais – 360 horas/anuais), incluídas na carga horária do aluno (ALMEIDA, 2007).

Pouco tempo depois, em 1986, houve um incentivo, em toda a Universidade Estadual de Campinas, à implementação de cursos noturnos. Esse movimento contou com o engajamento do movimento estudantil. Almeida (2007) afirma que também havia uma cobrança social em busca de acesso à Universidade. As discussões em prol dessa

¹³ Decreto nº 80.480: Concede reconhecimento ao curso de Pedagogia, da faculdade de Educação da Universidade de Campinas, com sede na cidade de Campinas, Estado de São Paulo.

causa foram sanadas com a Constituição Federal de 1988, que colocou o curso noturno como um direito (CF/88, Art.208, inciso VI), sendo que as universidades tinham um prazo para implementá-lo.

Na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, a implementação do curso noturno ocorreu em 1992, abrindo caminhos para mudanças no curso diurno que teve como “fundamentos a inserção de dois princípios fundamentais defendidos pelo Movimento dos Educadores para a formação dos profissionais da educação: a docência como base da formação e a articulação teoria/prática no processo de formação profissional” (COUTINHO, 2012, p. 305).

Ao longo dos anos de 1996 e 1997, muitos seminários foram realizados na Faculdade de Educação com o objetivo de ampliar a discussão a respeito da superação da fragmentação do curso de pedagogia e a busca por uma formação capaz de englobar o trabalho pedagógico como um todo:

“[...] a intenção da Comissão Ampliada ao trabalhar a nova proposta foi a de criar condições para uma concepção/compreensão da totalidade do trabalho pedagógico – escolar e não escolar – para além da fragmentação das habilitações (...) que, aliada à possibilidade de criação/implementação dos núcleos temáticos, dá à proposta um caráter inovador (COMISSÃO AMPLIADA, 1997:2 apud ALMEIDA, 2007, p. 47).

A proposta curricular a ser apresentada não se organizava mais em função das habilitações, o que se tornou polêmica, segundo Coutinho (2012).

Com base em Almeida (2007, p.47 e 48), destacamos a seguir as principais características da proposta de 1998:

- O fim da divisão e fragmentação entre habilitações, o estudante não conclui a Graduação com especialização em uma área específica de atuação, mas possui uma visão global de todo trabalho pedagógico e administrativo que ocorre na escola, o que o habilita a exercer as várias funções no espaço escolar;
- A redução do tempo de curso de 4 anos e meio para 4 anos;
[...]
- Organização do currículo tendo como base a pesquisa e o trabalho pedagógico, sendo que parte das disciplinas das antigas habilitações foi incorporada à nova estrutura com o intuito de oferecer a formação ampla e integral do processo de trabalho pedagógico;
[...]
- Garantia de sólida formação teórica no campo da docência e da educação, mantendo as disciplinas de Fundamentos Metodológicos das disciplinas de 1ª a 4ª séries da educação básica (Alfabetização,

Matemática, Ciências, História e Geografia), Didática, Metodologia de Ensino, Estágio, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Planejamento Educacional, Gestão Escolar, Pesquisa (Pesquisa e prática e Metodologias de Pesquisa), além das chamadas disciplinas de “fundamentos” (História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação).

Essa última reformulação serviu como referência para o curso de pedagogia por muitos anos. Foi neste contexto que buscando contemplar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no que se refere à formação de professores, a Faculdade de Educação da Unicamp teve a iniciativa de criar mais dois cursos além do curso de Pedagogia já existente: o Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PEFOPEX) e o Programa Especial de Formação de Professores da Região Metropolitana de Campinas (PROESF). Tais programas são os principais objetos de estudo deste capítulo que serão brevemente apresentados a seguir.

3.2 O PEFOPEX

De acordo com Silva (2004), mesmo antes da Lei 9.394/96, professores da FE/UNICAMP já pensavam na proposta de um Programa Especial de Formação de Professores em Exercício. Acreditavam que essa seria uma forma de oferecer um retorno à sociedade.

Buscando atender à demanda de professores da rede pública que se enquadravam na situação de exercício docente sem graduação, a FE “propõe uma nova modalidade para a formação destes profissionais” (SILVA, 2004, p.34).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em um levantamento de 1998, aponta um número bastante alto de professores da rede pública (aproximadamente 27.387 professores) desse estado, atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, que não possuem licenciatura plena. Esse número, para o interior do Estado, era de 13.268 professores e, para a região metropolitana de Campinas, era 1.939 (SILVA, 2004, p. 34).

Em março de 2000, a proposta de currículo do programa foi aprovada. Cada turma de 45 ingressantes teria uma formação com duração de oito semestres e carga horária dividida entre atividades teóricas e supervisão de atividade docente, realizadas no período noturno (SILVA, 2004). É importante ressaltar que os princípios orientadores vão ao encontro da reformulação de 1998, buscando a formação ampla:

- Sistematização da experiência profissional dos

estudantes/professores e professoras

- Ser espaço de aprofundamentos culturais e educacionais
- Garantir novas formas de vinculação entre teoria e prática docente
- Garantir o espaço para a pesquisa e conhecimento/intervenção na realidade escolar
- Vivência no contexto universitário
- Exercício da ação reflexiva da prática docente
- Formação do professor-pesquisador com visão multidisciplinar colaborativa (SILVA, 2004, p. 38).

Ao que se refere aos objetivos:

Geral:

Formar com Licenciatura Plena – Pedagogia, professores das series iniciais do ensino fundamental da rede pública em exercício em escolas da Rede Municipal/Estadual.

Específicos:

- Propiciar a reflexão sobre o fazer pedagógico a partir do conhecimento dos fundamentos básicos da área e específicos curriculares.
- Desenvolver conhecimentos e o pensamento investigativo que possibilitem a formulação de questões e proposição de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano pedagógico, numa perspectiva multidisciplinar e colaborativa.
- Propiciar a construção de múltiplas linguagens na perspectiva da ampliação dos horizontes culturais do estudante.
- Propiciar condições para um pensar autônomo multirreferenciado, para uma compreensão do trabalho pedagógico como ação coletiva, ética e democrática.
- Promover o desenvolvimento profissional pela reflexão teórico-prática e pela sistematização dos saberes docentes.
- Compreender a ação educacional em espaços profissionais não-escolares.
- Aprofundar os conhecimentos específicos na perspectiva da atuação interdisciplinar nas series iniciais.
- Saber trabalhar com as diferenças e com as necessidades especiais, visando a inclusão social.
- Articular ensino e pesquisa na produção de saber e pratica pedagógica.
- Trabalhar as questões de avaliação como um processo de auto-formação (SILVA, 2004, p. 36 e 37).

A princípio, o programa teria duração de quatro entradas, ou seja, um processo seletivo a cada ano, passando por uma avaliação que aprovaria ou não sua continuação. Os alunos eram selecionados através de um processo realizado pela Comissão de Vestibulares da Unicamp (COMVEST), que se diferenciava dos demais processos para outros cursos. Essa seleção tinha o objetivo de definir o perfil do aluno que se queria (SILVA, 2004). A primeira turma ingressou no ano de 2001.

O corpo docente responsável pelas aulas do Programa em questão eram os próprios docentes da Faculdade de Educação que também auxiliavam na formulação de questões para a prova de seleção (SILVA, 2004, p. 44).

A última turma correspondeu aos ingressantes de 2004. Devido à demanda, professores e responsáveis concluíram que não seria viável dar continuidade ao programa. Silva (2004) detalha o número de candidatos sendo 900 inscritos no ano de 2001, 171 inscritos em 2002, 300 candidatos em 2003 e 290 para a turma de 2004.

O programa demandava um grande esforço para atender turmas pequenas; pensava-se inclusive, em um novo projeto capaz de atender um número maior de alunos, entretanto, a demanda foi considerada inesgotável, tornado inviável.

3.3 O PROESF

O Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Região Metropolitana de Campinas (PROESF) surgiu no mesmo contexto que o PEFOPLEX, buscando atender à nova LDBEN.

Diversos programas de formação superior foram criados no estado de São Paulo com o objetivo de formar docentes. Sivalle (2008, p. 6) cita como exemplo:

[...] o “Programa de Pedagogia Cidadã” (PEC), destinado aos professores das redes municipais de ensino do interior de São Paulo realizado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e o “PEC-Formação Universitária”, para professores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, numa parceria com o governo do estado, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Sendo assim, a Unicamp em parceria com a Região Metropolitana de Campinas organiza um Programa de Formação de Professores destinado a atender a demanda de docentes que trabalhavam nos sistemas municipais, mas que não tinham formação superior.

Uma forma de viabilizar este programa, apontada por Sivalle (2008), foi colocar os professores dos municípios para atuarem como “Assistentes Pedagógicos (APs), ou seja, para ministrarem as disciplinas sendo assessorados pelos professores doutores da UNICAMP” (p. 8). Sendo assim, a grade curricular do curso trouxe uma grande

inovação; era organizada em três blocos que foram relacionados à criação de Cursos de Especialização¹⁴. O processo seletivo consistia na análise de currículo e de entrevista coletiva, sendo assim,

apenas professores, diretores ou coordenadores da rede municipal da Região Metropolitana de Campinas, portadores do diploma de Pedagogia, ou realizando pós-graduação strictu sensu, mestrado ou doutorado (Relatório Circunstanciado do PROESF, 2005 apud GRANDIN, 2008, p.39).

A atuação sob orientação dos professores da FE acontecia como parte prática do curso somente após concluírem a parte teórica. Sivalle (2008) aponta essa oportunidade como um dos diferenciais do curso além da grade curricular, forma de atendimento e quantidade de vagas oferecidas.

O PROESF teve início no ano de 2002 e previa inicialmente quatro entradas, assim como o PEFOPLEX, buscando “atender às necessidades dos municípios conveniados para a qualificação de seus professores” (GRANDIN, 2008, p. 37). A cada entrada foram selecionados 400 alunos.

A princípio o curso foi oferecido em três polos:

- Polo Campinas: Campinas, Amparo, Artur Nogueira, Holambra, Hortolândia, Jaguariúna, Monte Mor, Paulínia e Santo Antônio de Posse;
- Polo Americana: Americana, Nova Odessa, Piracicaba, Santa Bárbara, e Sumaré;
- Polo Vinhedo: Vinhedo, Itatiba, Valinhos e Indaiatuba (GRANDIN, 2008, p. 37 e 38).

O polo de Vinhedo ofereceu formação apenas nos anos de 2002 e 2003, totalizando três turmas formadas. Os polos de Americana e Campinas estiveram ativos nos quatro anos de funcionamento do curso, sendo que Campinas atendeu a maior demanda. Em todos os anos formavam-se dez turmas de 40 alunos. A grade organizada em seis semestres propunha aulas diárias que ocorriam no período noturno.

Ao que se refere à gestão financeira, o PROESF foi administrado com recursos

¹⁴ - Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Organização do Trabalho Docente;
 - Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Teoria Pedagógica e Produção do Conhecimento;
 - Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Pedagogia Inclusiva e Políticas da Educação (GRANDIN, 2008, p. 39).

financeiros aprovados pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Os objetivos eram:

Geral

Formar em Pedagogia, com Licenciatura Plena, professores em exercício em escolas da Rede Municipal da RMC na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Específicos

- Propiciar a reflexão sobre o fazer pedagógico a partir do conhecimento dos fundamentos básicos a área e específicos curriculares.
- Desenvolver conhecimentos e o pensamento investigativo que possibilitem a formulação de questões e proposição de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano pedagógico, numa perspectiva multidisciplinar e colaborativa.
- Propiciar a construção de múltiplas linguagens na perspectiva da ampliação dos horizontes culturais do estudante.
- Propiciar condições para um pensar autônomo multirreferenciado, para uma compreensão do trabalho pedagógico como ação coletiva, ética e democrática.
- Promover o desenvolvimento profissional pela reflexão teórico-prática e pela sistematização dos saberes docentes.
- Compreender a ação educacional em espaços profissionais não-escolares.
- Aprofundar os conhecimentos específicos na perspectiva da atuação interdisciplinar nas séries iniciais.
- Saber trabalhar com as diferenças e com as necessidades especiais, visando a inclusão social.
- Articular ensino e pesquisa na produção de saber e prática pedagógica.
- Trabalhar as questões de avaliação como um processo de auto-formação.
- Desenvolver o conhecimento dos processos de organização, coordenação e gestão do trabalho pedagógico, em espaços escolares e não escolares (GRANDIN, 2008, p. 117 e 118).

A última turma formada pelo programa foi no ano de 2005, já no final da chamada Década da Educação. Dessa maneira, encerra-se aqui a oferta de programas com a finalidade de formar professores em exercício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância dada à formação de professores ao longo de toda a graduação e os estudos de Políticas Educacionais que nos apresentaram a legislação, buscamos, ao longo do presente trabalho, situar historicamente a trajetória da formação docente para a educação básica em nosso país. Do período colonial à atual república democrática que vivemos, a educação se deu de diferentes maneiras, determinada por interesses diversos que influenciaram a formação de professores ao longo da história.

Conhecer o curso de Pedagogia oferecido pela UNICAMP faz-se necessário para que possamos compreender em qual contexto a Faculdade de Educação desta universidade, que sempre buscou cumprir o seu papel social, passou a se preocupar com a exigência da nova lei da educação, tendo a iniciativa de oferecer os programas de formação de professores em exercício.

A mudança da LDBEN é considerada por muitos como uma maneira de valorizar a educação, uma vez que exige de seus profissionais uma formação mínima para exercício da carreira docente. É considerada também uma forma de valorizar o profissional e aprimorar sua atuação oferecendo a teoria relacionada à prática em uma formação mais aprofundada e completa, se compararmos ao que era oferecido anteriormente.

Neste sentido, a FE contribuiu de maneira significativa, oferecendo os cursos de formação por meio de programas como o PEFOPLEX e PROESF que, por sua vez, atenderam as necessidades específicas dos profissionais já atuantes. Graças a esses cursos é que muitos puderam complementar sua formação.

Mesmo não tendo contato pessoal com os programas PEFOPLEX e PROESF, tão pouco com os alunos envolvidos, as leituras realizadas para o desenvolvimento deste trabalho deixam claras as transformações no fazer pedagógico que ambos foram capazes de proporcionar.

O fato de ter passado muitos anos desde o fim dos programas, a importância de ambos pouco é mencionada pelo atual curso de pedagogia, mas não podemos nunca deixar de lembrar que essas foram grandes contribuições da nossa Faculdade de Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa. **O curso de pedagogia da Unicamp: marcas de formação.** [s.n.] Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas. SP. 2007.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Especialistas, Professores e Pedagogos: Afinal, que profissional é formado na Pedagogia?** – Texto de defesa de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2007, 219 p. Orientador: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

_____. **Direito à educação e diálogo entre poderes** – [s.n.], Tese (doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2012.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 19 de maio de 2017.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em: 02 de junho de 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 17 de junho de 2017.

_____. **Lei nº 4.024/1961 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 06 de maio de 2017.

_____. **Lei nº 5.692/1971 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm#art87> Acesso em: 06 de maio de 2017.

_____. **Lei nº 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 06 de maio de 2017.

_____. **Projeto de Lei nº 1.258-A, de 1988 (Do Sr. Octávio Elísio).** In: SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 8ª Ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 43-56.

_____. **Projeto de Lei nº 1.158-B de 1988: Substitutivo do Relator, Deputado Jorge Hage.** In: SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 8ª Ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 71-125.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 67, de 1992 : Texto do Senador Darcy Ribeiro.** In: SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 8ª Ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 131-149.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **In: Ciência e educação. vol.5. nº 2. Bauru, 1998, p. 81-90.**

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **O CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UNICAMP: AS REFORMULAÇÕES CURRICULARES EM QUESTÃO (1974-1998).** In **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.48, p. 296-309 Dez.2012 - ISSN: 1676-2584.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a Educação Nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/lbd_Art64.pdf> Acesso em: 04 de maio de 2017.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. **Educação e Ideologia tecnocrática na ditadura militar** in Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GRANDIN, Luciane Aparecida. **As representações sociais no processo de formação docente em serviço: um estudo com memórias de formação.** [s.n] Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2008.

Jesuítas **Brasil.** Disponível em:
<<http://www.jesuitasbrasil.com/newportal/institucional/santo-inacio-de-loyola/>> Acesso em: 06 de maio de 2017.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Paideia, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, Fev/ Jul, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 8ª Ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. M. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa.** Tempo [online]. 2009, vol.13, n.26, pp.32-55. ISSN 1413-7704. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>> Acesso em: 04 de junho de 2017.

SILVA, Warly Aparecida de Paula e. **PEFOPEX. Uma avaliação no Olhar de seus Alunos e Professores.** [s.n] Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2004.

SIVALLE, Luciana Teston. **O olhar de uma assistente pedagógica: PROESF na sua formação Profissional.** 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2008.

UNICAMP. Levantamento de dados históricos sobre a Faculdade de Educação, a partir de documentos do Arquivo Central/SIARQ. Disponível em: <http://www.siarq.unicamp.br/siarq/images/siarq/pesquisa/levantamentos_documentais/fe.pdf> Acesso em: 17 de junho de 2017.